

*Zofia Agnieszka Klakówna*

*KSZTAŁCENIE UMIEJĘTNOŚCI  
PISEMNEGO WYPOWIADANIA SIĘ  
UCZNIÓW SZKOŁY PODSTAWOWEJ  
NA TEMAT LEKTURY*

**W** trakcie szkolnej edukacji polonistycznej zbyt często występuje zachwianie proporcji między teorią i praktyką, a więc między serwowaniem uczniom wiedzy i ćwiczeniem umiejętności, między powtarzaniem opinii autorytetów i kształceniem samodzielności sądów, między reprodukcją i produkcją, między przymusem i swobodą, między sztucznością i naturalnością wymiany poglądów na lekcjach<sup>1</sup>.

Problem ten należy bez wątplenia do newralgicznych w metodyce nauczania języka polskiego, a każda próba jego rozwiązania wymaga określenia sposobów dobrej integracji materiału przewidzianego przez różne działy programu. Nie ulega też kwestii fakt, iż chcąc u uczniów wykształcić umiejętność refleksji o lekturze, wyposażyć ich w narzędzia analizy tekstu literackiego i nauczyć pisania o nim - co interesuje nas szczególnie ze względu na temat prezentowanego szkicu - musi się już od szkoły podstawowej prowadzić systematyczną pracę w tym zakresie. W dalszym ciągu rozważań przedstawię pewne doświadczenia dotyczące tej sprawy.

Zobaczmy mianowicie, jak uczniowie wypowiadają się o utworze literackim, jeśli terenem integrującym poczynania dydaktyczne nauczyciela stanie się dziecięca twórczość werbalna oraz gdy zachowane zostaną podstawowe warunki zapewniające określony poziom takiej twórczości. Mowa o uprawianiu przez

uczniów swego rodzaju praktyki pisarskiej, która z perspektywy dydaktyki traktowana być może jako jedna z metod nauczania<sup>2</sup>. Idzie w niej o podejmowanie, bądź naśladowanie przez dzieci ról<sup>3</sup> pisarzy, poetów, a także dziennikarzy, badaczy literatury<sup>4</sup>, i w dalszej kolejności organizatorów życia kulturalnego. Spełnianie owych ról stawia ucznia w sytuacjach wymagających różnych zastosowań języka i w rezultacie przynosi właśnie dziecięcą twórczość dyletancką<sup>5</sup> o znamieniu literackim czy krytycznoliterackim. Jest ona możliwa jako efekt realizacji naturalnych potrzeb człowieka, wśród których wymienić należy przede wszystkim konieczność ekspresji przeżyć i nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi<sup>6</sup>.

Widać z powyższego, iż rzecz dotyczy twórczych wypowiedzi swobodnych. Niebagatelne znaczenie przy ich kreowaniu odegra odpowiednio ukierunkowana zabawa, zwłaszcza te jej typy, które są określane jako mimikry i agon<sup>7</sup>. Istotne tu będą także potrzeby poznawcze związane z "oswajaniem" uniwersum, przy stosowaniu się do niego, a czasem i jego przekształcaniem. Jak wiadomo, różnicują się one w zależności od wieku dziecka i zgłaszanych przez nie zainteresowań<sup>8</sup>. Zaznaczyć trzeba ponadto, iż w zależności od stopnia zaangażowania w proces pełnienia ról mogą one być realizowane jako naturalny sposób bycia. Nie wyklucza to zresztą zabawowego charakteru takiego postępowania /np. poezjowanie u małych dzieci<sup>9</sup>/. Mogą też być one traktowane jako gra z celowo wyznaczonymi regułami<sup>10</sup>. Sformułowane tu obserwacje pozwalają na kreowanie różnych technik pracy w obrębie metody praktyki pisarskiej. Można je ująć w następujący ciąg: 1. Swobodny tekst; 2. Zabawa w tworzenie fikcji; 3. Ćwiczenie ról dziennikarzy, krytyków i badaczy literatury<sup>11</sup>.

Każdej z technik da się podporządkować pewną ilość zróżnicowanych form zajęć. Każda wymaga nieco innego usytuowania pozycji nauczyciela jako współuczestnika mini-środowiska twórczego danej klasy szkolnej. Każda też - związana z odmiennymi typami tekstów - oferuje możliwości edukacyjne stosowne do

owej odmienności. Zawsze jednak punktem wyjścia do jakichkolwiek działań lekcyjnych będzie w opisywanej metodzie, gotowa i nie poprzedzona szeregiem konkretnie do niej dostosowanych ćwiczeń propedeutycznych, praca ucznia. Powstanie zatem dziecięcego tekstu wyznaczyć mają z jednej strony potrzeby autora, z drugiej - potrzeby publiczności stanowiącej forum odbiorców, a nie - jak to najczęściej w szkole bywa - wyłącznie decyzje nauczyciela, dostarczające jedynej w zasadzie motywacji do działania, jaką stanowi możliwość otrzymania cenzury. Słowami-kluczami charakteryzującymi metodę praktyki pisarskiej będą zatem: swoboda i swoiście pojmowana użyteczność.

W tej sytuacji powtarzalnego elementu, określającego istotę metody, trzeba szukać w zasadach traktowania prac dziecięcych przez nauczyciela. To nauczyciel ma pełnić funkcję uważnego świadka, animatora twórczości werbalnej uczniów i organizatora napięć w interakcjach: autor-tekst, tekst-publiczność, publiczność-autor<sup>12</sup>. Rozwiązanie owych napięć pozwala zresztą uzyskać czasem prace pod względem artystycznym reprezentatywne dla sztuki dziecka.

Powtarzalny element metody stanowią też sposoby wykorzystywania powstających wypowiedzi dla celów polonistycznej edukacji ich autorów. I tak, swobodny tekst uwalnia ucznia od lęku przez pisanie oraz ukazuje mu jego możliwości komunikacyjne. Zabawa w tworzenie fikcji służy natomiast kształceniu literackiemu w myśl idei, iż własna twórczość dyletancka przygotowuje do lepszego rozumienia lektury. Ćwiczenia zaś odpowiadające obowiązkowi dziennikarskim nadają w ogóle sens pisanu, w tym także o utworach literackich.

Ciągle odmienny we wskazanych działaniach będzie zaś materiał poddawany refleksji. Jest bowiem oczywiste, iż twórczość dostarcza efektów jednostkowych. Różne teksty wymagają konsekwentnie różnych ćwiczeń.

Sugerowane zabiegi prowadzić mają najpierw do intelektualnego ogarniania przez dzieci rezultatów własnej twórczości - zrodzonej głównie w wyniku różnorodnych emocji i kreowanej

na podstawie przeżyć - a następnie w miarę samodzielnego posługiwania się podczas analizy lektur programowych i indywidualnych umiejętnościami zdobytymi w trakcie intelektualizacji własnego doświadczenia, "twórcy-dyletanta". Innymi słowy, zakłada się tu uruchamianie transferu kompetencji czytelnicy i kompetencji komunikacyjnej nabywanych podczas lekcji literackich, a także w trakcie redagowania i omawiania swobodnych tekstów czy opowiadań fikcyjnych.

Linearne uporządkowanie wymienionych wyżej technik oddaje myśl o konieczności pracy nad rozwojem dziecięcej twórczości<sup>13</sup>, ale nie wyklucza paralelnego stosowania proponowanych działań. W wielu wypadkach jest ono wręcz obligatoryjne, ponieważ chodzi o wzajemne dopełnianie się sposobów kształcenia i dotyczy zarówno zajęć lekcyjnych, jak i pozalekcyjnych. Trzeba bowiem powiedzieć, iż w rzeczywistości trudno wyznaczyć granice obumierania i rodzenia się nowych możliwości dziecka do wypowiedzania się w pewnej formie. Dlatego też w klasach IV-VIII wszystkie rodzaje dziecięcej ekspresji werbalnej powinny mieć raczej szansę koegzystencji na zajęciach lekcyjnych. Należałoby natomiast mówić o czasowej dominacji któregoś z nich. Dominacji pulsującej, uwarunkowanej psychicznymi właściwościami etapu rozwojowego, na którym się dzieci aktualnie znajdują. Takie pojmowanie ukazanych zagadnień zabezpiecza, jak się zdaje, dostatecznie przed całkowitym zahamowaniem ekspresji werbalnej<sup>14</sup>. Uwzględnia ono przy tym wygasanie i nawroty pewnych typów twórczości. W ten sposób dziecinne poezjowanie może się odrodzić w wieku młodzieńczym jako już interesująca poezja. Zatem i uczniowie i nauczyciel muszą być przygotowani zarówno do tych "powrotów ekspresji", jak również i do zastąpienia "przygasającej" formy twórczości innym jej rodzajem.

Niebezpieczeństwo zahamowania swobodnej ekspresji słownej może pojawić się wówczas, gdy szkoła nie pielęgnuje i nie rozwija stosownych potrzeb dziecka. W wypadku jej kultywowania może ono natomiast wystąpić mniej więcej w VIII klasie,

bowiem wzrost świadomości teoretycznej uczniów - oczywisty przy sugerowanych tu sposobach postępowania - przynosi wyczulenie na formę, ale i ostrożność przy wyborze poruszanych tematów. Uczniom zaczyna brakować już wiedzy merytorycznej, która pozwoliłaby realizować swoje pomysły w formie opowiadań. Świeżość formy zastępuje miejsce intuicji i beztroska fantazja zaczyna tu już nie wystarczać. Teksty stają się "miałkie", a sytuację ratuje wtedy stosunkowo duża sprawność językowa dzieci, wypracowana podczas wcześniejszych ćwiczeń. W takim wypadku łatwo jednak o pustosłowie. Wydaje się, iż okres ten trzeba po prostu przeczekać. Na miejsce twórczości nacechowanej literacko powinny natomiast wejść prace pozwalające wypowiadać się o gotowych tekstach kultury. Byłby to czas intensywniejszego funkcjonowania posiadanej już wiedzy. W tym układzie streszczanie, zdawanie sprawozdań, opiniowanie książek, filmów, wydarzeń kulturalnych w ogóle, a także pewnych sytuacji społecznych nabiera sensu jako nauka recenzowania, prowadzenia wywiadów, łączenia różnych typów wypowiedzi i tematów w tekstach o ambicjach eseistycznych/mogą to być listy/. Chodzi tylko o przesuwanie takich prób na teren praktyki pisarskiej, kiedy to wybór przedmiotu rozważań może, zgodnie z założeniami opisywanej metody, należeć do dziecka. Organizowanie sytuacji, w których interesujące nas teraz wypowiedzi muszą powstać, służyć ma, oczywiście, nie tylko wychowaniu literackiemu, lecz również przygotowaniu dzieci do udziału w życiu społecznym, kształceniu wrażliwości na zjawiska zachodzące w otaczającym świecie i wyzwaniu potrzeby stałej refleksji nad informacjami docierającymi do człowieka. Sprawność językowa jest w tym kontekście rozumiana jako narzędzie realizacji owych potrzeb.

W warunkach polskiej szkoły wszelkie rodzaje twórczości werbalnej może także inspirować odpowiednie czasopismo klasowe, gdyż obowiązki dziennikarskie sprzyjają kształceniu różnych umiejętności. Przede wszystkim jednak zadaniem takiego pisma jest pozyskanie sobie czytelników i stworzenie każ-

demu dziecku szansy opublikowania swojego tekstu. Dopiero wtedy prawidłowo kształtują się relacje między zajęciami lekcyjnymi a pismem redagowanym po lekcjach. Relacje owe powinny się zaś charakteryzować zwrotnością. Należy przez to rozumieć, iż szansa publikacji stanowić ma finalny cel prób pisarskich, zaś obfitość materiału powstającego w klasie ubezpiecza pismo przed "upadkiem", gdy minie urok nowości towarzyszący jego zakładaniu.

Doświadczenie też uczy, iż ważne jest wypracowanie pewnych stałych elementów pisemka. Do jego powtarzających się części może zatem należeć artykuł wstępny oraz rozbudowany dział recenzji i aktualności. We wprowadzeniu do lektury gazетки dzieci mogą bowiem dokonać samodzielnych uogólnień, dotyczących wybranych do publikacji tekstów. Jest to ważne dlatego, że uczniowie charakteryzując własne prace uświadamiają sobie powtórnie znaczenie wykonanych w związku z nim ćwiczeń. Rodzi się wtedy naturalna okazja do zastosowania nowo poznanych terminów z zakresu teoretycznoliterackiego metajęzyka. To potwierdza ich funkcjonalność i zakorzenia je w aktywnym słowniku dzieci<sup>15</sup>. Stworzenie działu recenzji i aktualności oznacza z kolei rezerwację miejsca na opinie o książkach, filmach i spektaklach teatralnych czy programach telewizyjnych. W okresie intensywnej pracy nad opisem dzieła sztuk plastycznych mogą się w tym dziale znaleźć recenzje z wystaw, charakterystyki twórczości różnych malarzy, bądź opisy poszczególnych obrazów. Tu pojawiać się mogą także korespondencje, wywiady, sprawozdania z imprez, komunikaty, ogłoszenia itp. Generalnie rzecz biorąc, dział ten ma więc spełniać dwojaką rolę. Po pierwsze, jego zadaniem jest ukazanie sensu ćwiczeń w redagowaniu wypowiedzi utylitarnych. Po drugie, ma on objąć również teksty, których przygotowanie wymaga od dzieci podjęcia samodzielnych refleksji o samorzutnie wybranych lekturach. Na tym miejscu one właśnie zajmują nas najbardziej. Pomyślane są bowiem jako ogniwo łączące ćwiczenia sprawności językowej i wychowanie literackie w obrębie twórczości dziecięcej<sup>16</sup>.

Zacznijmy jednak od niezbędnego uściślenia terminologicznego. Używane tu pojęcie recenzji jest mianowicie prawie równoznaczne ze sprawozdaniem z lektury. Ma ono sygnalizować raczej punkt docelowy podejmowanych ćwiczeń, a więc niejako dochodzenie do recenzji, co jest w pełni możliwe chyba dopiero w szkole średniej. Pisanie takich tekstów nie powinno być zatem rozumiane jako odstępstwo od wytycznych programu szkoły podstawowej. Zastosowana nazwa podkreślić ma natomiast, iż w sygnowanych nią pracach dążyć się będzie do połączenia elementów streszczenia, które powinno czemuś służyć, z elementami charakterystyki. A dalej, że pojawią się w owych pracach także próby użycia pewnych chwytów typowych dla rozprawki czy referatu, by wreszcie mogło dojść do oceny omawianej lektury. Ze względu na możliwość wykorzystania w recenzji tytułu różnych form wypowiedzi stanowi ona rodzaj pracy pozwalającej poważnie indywidualizować wymagania stawiane poszczególnym uczniom, a przede wszystkim wskazywać im sposoby rozwijania stylu w zależności od typu uzdolnień pisarskich<sup>17</sup>.

Wydaje się, iż uzyskanie takich recenzji wymaga dydaktycznych zabiegów zapewniających systematyczność dzieci w uprawianiu samodzielnej refleksji o lekturze. Dla nauczyciela oznacza to konieczność wchodzenia w sferę prywatności ucznia i wytrącanie go z roli czytelnika, któremu, według E. Balcerzana, przysługuje prawo milczenia; już choćby dlatego sprawa ta nie wydaje się prosta. Przymus bowiem nie jest tu żadnym rozwiązaniem, zwłaszcza, iż rzecz nie dotyczy lektury obowiązkowej. W takiej sytuacji należałoby raczej myśleć o wypracowaniu formy zabawowej, ale związanej z precyzyjnie określonymi regułami. Podporządkowaną zabawie formą zajęć lekcyjnych mogą być natomiast stale, najlepiej raz w miesiącu, urządzone "recenzenckie godziny"<sup>18</sup>. Aktywne uczestnictwo w takich lekcjach wiązać by trzeba z obligatoryjnym przygotowaniem przez uczniów wykazu przeczytanych w danym miesiącu książek i obejrzanych filmów oraz w miarę możliwości gotowej recenzji jednej z wymienionych lektur. Zajęcia oparte o proponowane prace po-

winy być zorganizowane jako rodzaj konkursu, w którym biorą udział przygotowane przez dzieci recenzje. Pamiętać należy przy tym o konieczności pozostawiania uczniom swobody, jeśli chodzi o zgłaszanie tekstów do konkursu. Na tych lekcjach dochodzą zwykle do głosu ambicje i rywalizacja, zatem nauczyciel nie musi się obawiać, iż nie otrzyma wystarczającej ilości prac do wypełnienia tych godzin. Dobrze jest, gdy dziecko dysponuje sporą dozą swobody, bo to naturalnie kształci jego samodzielność myślenia. Wygrana w konkursie oznaczać też musi w każdym przypadku zamieszczenie tekstu w gazecie.

Teraz zajmować nas będą relacje między zreferowanymi dopiero co założeniami a jakością dziecięcych recenzji. Dalsze rozpatrywanie tej sprawy wymaga jednak przykładów prac uczniowskich. Uwagę więc skupimy na klasie szóstej, wcześniej nie ma chyba realnej szansy uzyskania jakichś szczególnie ciekawych efektów, gdy idzie o werbalne reakcje na teksty literackie<sup>19</sup>. Interesują nas oczywiście sytuacje typowe. Posłużymy się zatem pracami, które zdają się prowokować uogólnienia. Oto tekst, który został zaaprobowany przez szóstoklasistów do druku w gazecie pod koniec roku szkolnego:

Ostatnio interesują mnie książki o tematyce młodzieżowej. Wymienię tu "Nie pij dżinu bosmanie" Z. Sztaby. "Zapałkę na zakręcie" K. Siesickiej i wybór opowiadań różnych autorów pt. "Kiedy to się zaczyna?".

Po przeczytaniu każdej z tych książek zastanawiam się nad problemami w niej poruszonymi. Bardzo często są to sprawy samotności, miłości, czy też problem: rodzice a my.

Rodzice bowiem nie zawsze pozwalają nam na wymarzone spędzenie wakacji. Proponują nam wyjazd w góry lub nad morze. W tym momencie pryskają iskry nadziei i poddajemy się. W "grobowym" nastroju wyjeżdżamy z rodzinką. Potem okazuje się, że w domu czasowym, gdzie mamy mieszkać cały miesiąc, nie ma młodzieży. W okresie wakacyjnym umieramy z nudów, zatruwamy życie innym. A po co? Przecież można było wspaniale spędzić wakacje. My w swoim gronie, a rodzice na wczasach.

Ta parozdaniowa relacja rejestruje głównie emocje towarzyszące lekturze. Na jednej płaszczyźnie zostały w niej ustawione problemy bohaterów przedstawionych i czytelnika utworu. Wypowiedź dziecka w ogóle prawie nie dotyczy książek. Niczym



się ta praca w zasadzie nie różni od swobodnego tekstu.  
Oto inny przykład:

/.../ Książka opowiada o pewnym kapitanie, który zaginął wraz z załogą i statkiem, pozostawiając dwoje dzieci - chłopca i trochę starszą od niego dziewczynkę. Jednak dzieci te okazały się bohaterami. Po kilku latach poszukiwań i niezwykłych przygód, dzięki pomocy dobrych ludzi, odnalazły one kapitana. Ich liczne przygody były wesołe i smutne, nie-raz mogły się skończyć tragicznie. Książka bardzo mi się podobala, bo lubię książki związane z podróżami. Polecam ją tym, którzy lubią przygodę!

Efekty, jak widać, nie są szczególne. Zdolniejsze dzieci posiłkują się przy takich pracach notkami umieszczanymi na skrzydełkach książek, a jeśli same próbują sproblematyzować lekturę, rzadko osiągają oryginalne rezultaty. W każdym razie publiczna ocena takich prac podczas "recenzenckich godzin" powinna się skupiać na ich walorach formalnych i być połączona z nauką sztuki dyskusowania<sup>20</sup>. Przeprowadzenie owych zajęć nie jest łatwe, choćby dlatego, iż dzieci, zwłaszcza na początku stosowania proponowanej techniki, chcą nagradzać w zasadzie nie tekst kolegi, lecz omawianą przez niego lekturę, jeśli tylko oferuje ona interesującą uczniów problematykę. Rozdzielność tych dwóch kwestii trudno jest im zrozumieć. Istotnym zagadnieniem staje się ona dla nich wtedy dopiero, gdy przyjdzie do recenzowania utworów, które się dzieciom nie podobają. Okazuje się w każdym razie, że kompetentne mówienie o własnym, krótkim tekście poetyckim lub prozatorskim może być zadaniem na miarę dziecka. Zastosowanie zaś tego samego - zdawałoby się, opanowanego już - aparatu analitycznego do oceny dużych utworów literackich stwarza bariery, w których efekcie następuje coś w rodzaju wtórnego analfabetyzmu. Rozczarowanie spotka więc wszystkich, którzy by oczekiwali od indywidualnych recenzji czegoś więcej, niż tylko udatnego streszczenia i próby uogólnienia tematyki lektury. Powyższy przykład wskazuje, że i to nie jest sztuka łatwa. Bez jej opanowania trudno myśleć o jakichkolwiek poważniejszych samo-

dzielnych analizach czy interpretacjach dzieł literackich.

Wspominany poprzednio transfer umiejętności, na który sugerowana tu technika została obliczona, nie zachodzi, a przynajmniej zjawisko takie nie następuje automatycznie. Jego uruchomienie w wypowiedziach uczniów starszych klas szkoły podstawowej wymaga bowiem przekształcenia elementarnych umiejętności analizy utworu w nawyki i uzależnione jest ponadto od równoczesnego zaistnienia szeregu okoliczności wyzwalających potrzebę określonego sposobu mówienia o tekstach literackich. Wydaje się, iż podstawową przeszkodą w dojrzałym wykonaniu zadań będących przedmiotem naszej refleksji jest fascynacja szóstoklasistów przygodą oferowaną im przez czytane książki oraz objętość lektur. Zasadniczym akcentem ćwiczeń korekcyjnych towarzyszących takim próbom i zalecanych przez nauczyciela poszczególnym uczniom powinny być zatem pytania pomagające dziecku ogarnąć całość recenzowanego tekstu. Kwestią dalszą byłoby zaś nazywanie i szeregowanie problemów poruszanych przez lekturę. Nie ulega wątpliwości, iż na jakościowe zmiany owych recenzji trzeba dość długo pracować.

Świadomość sygnalizowanych już spraw nie niweluje mimo wszystko uczucia pewnego zaskoczenia znaczną różnicą poziomu sprawności językowej i samodzielności myślenia prezentowanych przez tych samych autorów w swobodnych opowiadaniach i tekstach tu omawianych<sup>21</sup>. Przy porównaniu zawsze niekorzystnie wyglądają recenzje. Sytuacja taka zmusza do zastanowienia się, czy dzieci rzeczywiście osiągnęły w nich pułap swoich możliwości.

By rozważyć tę sprawę, potrzebna jest jednak dygresja rozbijająca trochę założony tok wywodu. Zdecydujmy się na to, żeby zapobiec zbyt pospiesznym lub zawierającym tylko część prawdy wnioskom. Posłużmy się w niej tekstami poświęconymi opisiowi obrazów. Wykonali je uczniowie tej samej szóstej klasy, z której pochodzą wcześniej cytowane prace. Opisy obrazów stanowią również samodzielne wypowiedzi.

Przyjrzyjmy się przykładom:

[ ... ] Najbardziej podobał mi się projekt witrażu pt. "Apollo" namalowany przez St. Wyspiańskiego.

Tematem obrazu jest gniew Apolla wywołany przez ludzi. Punkt centralny stanowi tu postać stojącego Apolla. Znajduje się ona na pierwszym planie. Na drugim planie umieszczeni są ludzie powstający z ziemi. Od pierwszego planu w głąb obrazu pędzi huragan, wir powietrzny. Kontury postaci są bardzo wyraźnie zaznaczone. Postacie oświetlone są słońcem. Światło pada z boku i tylko mała część obrazu jest silnie oświetlona. Barwy są ostre i silnie kontrastują ze sobą. Atmosfera obrazu jest zimna. Kontury postaci są oddane dokładnie. Faktura obrazu jest gładka. Obraz ma wymiary około 5,7 x 1,5 m.

I jeszcze jeden tekst:

Obraz Grottgera pt. "Pożegnanie powstańca" jest sceną historyczną. Ukazuje on stary polski zwyczaj, a mianowicie pożegnanie młodego Polaka przez miłą mu dziewczynę przed jego odejściem na wojnę.

Kompozycja obrazu jest przejrzysta i łatwa do zrozumienia. Głównymi punktami są tu postacie kobiety i mężczyzny w pozycjach stojących. Wszystkie punkty obrazu rozmieszczone są na liniach pionowych, a obie postacie da się zamknąć w trójkącie. Łączą je ręce kobiety, która przypina talizman do czapki młodzieńca.

Plany malarskie dają się wyróżnić łatwo. Na pierwszym planie mężczyzna i kobieta, na drugim widoczna jest część domu, zaś na trzecim kilku żołnierzy oraz kolumna i drzewa w tle obrazu na czwartym planie. Perspektywa jest zaznaczona w obrazie za pomocą rozlewających się, szarzejących w miarę odległości, konturów.

Reprodukcja obrazu jest czarno-biała, a odcienie czerni i bieli w dużym stopniu zależą od światła. Scena przedstawiona na obrazie oświetlona jest dziennym światłem słońca. Światło pada z tyłu i stąd oświetlona jest głównie tylna scena.

Autor tego obrazu, A. Grottger, malował sceny historyczne i batalistyczne. Omawiany obraz też ma charakter historyczny i jest interesujący jako ilustracja starego polskiego zwyczaju<sup>22</sup>.

Abstrahując od merytorycznej wartości przedstawionych prac, o których trudno wyrokować do końca niespecjaliście, nie można im z pewnością odmówić podparcia rzetelną obserwacją analizowanych dzieł i operowania fachową nomenklaturą w nazywaniu dostrzeżonych zjawisk. Zacytowane opisy w porównaniu z wcześniej cytowanymi recenzjami ukazują na pierwszy rzut oka wyraźne dysproporcje umiejętności. Nauczyciel musi więc zapy-

tać, dlaczego do nich doszło i sprawdzić, czy stan taki jest naturalny. Szukając odpowiedzi na postawiony problem, chciałoby się najpierw kwestionować porównywalność owych zadań ze względu na niejednorodność tworzywa typowego dla dzieł stanowiących przedmiot refleksji dzieci. Bez wątpienia wizualność obrazu malarskiego i możliwość równoczesnego ogarnięcia takiego dzieła ułatwia mówienie o nim. Istotny jest jednakże również sposób tego mówienia. Ta sprawa wymaga zaś przedstawienia cyklu prac związanych z opisem. Prowadzono je w zasadzie wyłącznie metodą norm i instrukcji<sup>23</sup>. Początkowo dokonywano wspólnych prób redakcyjnych. Później natomiast dzieci przygotowywały indywidualne analizy. Dysponowały przy tym kompletem precyzyjnych reguł dotyczących obserwacji dzieła malarskiego. Stanowił go obszerny zestaw pytań spreparowanych przez Zofię Maślińską-Nowakową z myślą o polonistach zobligowanych do kształcenia omawianych tu umiejętności u uczniów<sup>24</sup>. Pytania owe odegrały rolę norm, których należało bezwzględnie przestrzegać przy zbieraniu materiału do wypowiedzi pisemnej. W trakcie ostatniego etapu pracy dzieci miały się zaś trzymać wyraźnie sformułowanych instrukcji. Dotyczyły one już tylko problemów redakcyjnych. Trzeba powiedzieć, że żaden z tekstów tego cyklu w swej ostatecznej wersji nie sprzeniewierzał się w zasadniczy sposób wyznaczonym normom i instrukcjom. Najistotniejszą cechą tej pracy było ściśle zespolenie kształcenia umiejętności analizowania obrazu i prawie równoczesnego redagowania pisemnej wypowiedzi na temat prowadzonych obserwacji. Podkreślić należy, iż swoboda uczniów była tu bardzo ograniczona. Dotyczyła, powtórzmy, wyłącznie wyboru przedmiotu opisu, jakkolwiek starano się równocześnie o uatrakcyjnienie ćwiczeń. Odbываły się one mianowicie w jednym z oddziałów Muzeum Narodowego w Krakowie. Uczniom pozwolono pracować w trzech salach muzealnych, wybierać interesujące ich obiekty, siadać w dowolnej odległości od obrazów, rozkładać na podłodze swoje "pomocze naukowe". Stworzono więc stosunkowo luźną atmosferę pracy. Trzeba jednak dodać w tym miejscu, iż żadne dziecko nie mogło się wtedy

uchylić nie tylko od wykonywania opisów, lecz również od narzucanej przez normy i instrukcje formy wypowiedzi. Nie skontrolowano, niestety, jak poradziłoby sobie uczniowie bez pomocniczych pytań. Na pewno zrobiono tu jednak znacznie więcej dla wypracowania samej techniki konstruowania opisu obrazu niż dla pogłębienia rzeczywistego rozumienia dzieła malarskiego. Odwrotne w zasadzie postępowanie towarzyszyło analizom utworów literackich. Na wielu lekcjach omawiano różne teksty. Z zajęciami takimi nie korespondowały natomiast bezpośrednio stosowne ćwiczenia w pisaniu. Nie oznacza to naturalnie, iż uczniowie nie wprawiali się paralelnie w sztuce zdawania sprawozdań, streszczania czy charakteryzowania. Więcej, posługiwano się przy tym różnymi metodami kształcenia. Proponując dzieciom recenzowanie książek nie wyznaczono jednakże reguł, które miałyby bezwzględnie obowiązywać w takiej formie wypowiedzi. Sugerowano natomiast, iż jej zasadniczym zadaniem jest zainteresować kolegów i wykształcić u nich pewien pogląd na lekturę. Uzyskane recenzje świadczą więc raczej o wyobrażeniach dzieci co do sposobu uzyskania potrzebnych efektów. W kontekście powyższych uwag doświadczenia związane z pracą nad opisami obrazów skłaniają do refleksji, iż o jakości osiągniętych rezultatów zdecydowała głównie świadomość uczniów dotycząca typu informacji oczekiwanych przez nauczyciela oraz świadomość wyboru formy pisarskiej. Od razu można więc powiedzieć, że o ile w swobodnych tekstach i opowiadaniach fikcyjnych punktem wyjścia do ćwiczeń są konkretne prace dziecięce, to przy metawypowiedziach swobodna praktyka pisarska stanowić powinna niejako etap docelowy, poprzedzony kształceniem umiejętności posługiwania się daną formą wypowiedzi za pomocą innych metod nauczania.

Podkreślimy jednak zdecydowanie, iż opanowanie sprawności językowej, w stopniu pozwalającym na zbudowanie wypowiedzi na określony temat według określonych reguł, nie oznacza jeszcze chęci takiego wypowiadania się. Są to dwie, często oddzielnie traktowane przez dzieci sfery zagadnień. Wyćwiczenie umiejęt-

ności opisywania obrazów nie oznacza zatem, iż wśród swobodnych tekstów zaczną się na przykład częściej pojawiać tego typu problemy, jeśli nie powstanie w dziecku autentyczne zainteresowanie malarstwem.

Słuszność zaprezentowanego wyżej rozumowania została sprawdzona w trakcie innego jeszcze doświadczenia. Wykazało ono, iż recenzje robione przez dzieci wcale nie wyznaczają kresu umiejętności mówienia o utworze literackim na tym stopniu edukacji polonistycznej. Uczniowie tej samej szóstej klasy dostali pod koniec roku szkolnego następujące zadanie klasowe, odnoszące się do opowiadania J. Szaniawskiego pt. "Profesor Tutka stara się być sprawiedliwy": "Zanalizuj podany tekst pod względem tematu, formy, problematyki". Zobaczmy, jak wyglądały realizacje tego tematu:

Tematem tekstu Jerzego Szaniawskiego pt. "Profesor Tutka stara się być sprawiedliwy" jest, według mnie, pytanie czy wszyscy autorzy postępują tak, jak zalecają to w swoich utworach?

W tym utworze sprawa przedstawiona została w sposób ironiczny. A mianowicie, jakaś autorka pisze książkę pod tytułem "Człowieku dorosły, chciej zrozumieć dziecko", a sama nie stosuje się do swej książki. Jest to pewne odwrócenie sytuacji i właśnie ono powoduje, że końcowy wydzźwięk utworu jest ironiczny.

Analizowany tekst jest opowiadaniem. Biorą w nim udział rejent, Profesor Tutka i narrator. Pierwsza część tekstu jest to streszczenie opowiadania rejenta, a druga to opowiadanie Profesora. Narrator zaś jest świadkiem tej rozmowy i zdaje z niej relację. Świadczy o tym, m.in. zdanie: "Odezwał się teraz Profesor Tutka". Narrator wiąże w tej rozmowie opowiadanie rejenta i Profesora Tutki.

Właśnie narrator sprawia, iż opowiadanie stanowi jedną całość. Jego bohaterami, oprócz rozmówców, są według mnie, dzieci!

Głównym problemem opowiadania są przypuszczalne konflikty między dziećmi i dorosłymi. Profesor Tutka opowiadając to zdarzenie chce przekonać rozmówców o tym, iż dorośli i dzieci powinni się lepiej rozumieć, każdy człowiek powinien zaś postępować tak, jak chciałby, żeby postępowali inni.

Inny uczeń napisał natomiast:

Tematem tekstu "Profesor Tutka stara się być sprawiedliwy" jest życie, które stawia przed człowiekiem wiele niewiado-

mych. Zdarza się, że ludzie w ataku złości, nie panując nad własnymi nerwami, popełniają błędy w ocenie innych. Bywa czasem i tak, że postępują inaczej niż mówią.

Tekst ten kojarzy mi się z "Małym Księciem". Saint-Exupéry w formie baśni starał się wypowiedzieć na temat sensu życia. Jerzy Szaniawski napisał, moim zdaniem, to samo, tylko że bohaterów pokazał w innej sytuacji życiowej.

Bohaterowie tak Małego Księcia, jaki i opowiadania "Profesor Tutka stara się być sprawiedliwy" nie przechodzą obojętnie obok, wydawałoby się, drobiazgów, lecz zwracają na nie uwagę innymi.

Dzisiaj wiele rodzin ma trudności z wychowaniem dzieci i dlatego jest to sprawa bardzo aktualna.

W opowiadaniu J. Szaniawski stara się być obiektywny i, moim zdaniem, udaje mu się to. Przedstawił Profesora Tutkę jako człowieka łagodnego i mądrego, który wszystko rozumie.

Narrator w tym tekście jest wszechwiedzący. Czujemy jego obecność od początku do końca opowiadania.

Moim zdaniem, J. Szaniawski porusza sprawę trudną i wymagającą przemyślenia. Gdyby rodzice właściwie postępowali z własnymi dziećmi, to uniknęliby wielu kłopotów<sup>25</sup>.

Łatwo się chyba zgodzić, że zestawienie swobodnych recenzji i prac klasowych na temat opowiadania J. Szaniawskiego, podobnie jak przy opisach, znów ukazuje różne jakości. Próba znalezienia przyczyn owych różnic każe zaś zwrócić uwagę przede wszystkim na dwa fakty. Po pierwsze, tekst "Profesora Tutki" nie zawiera pasjonującej dzieci fabuły, która odciągałaby ich zainteresowanie od zaleceń tematu zadania; po drugie, klasówkę poprzedziły starannie przygotowane lekcje poświęcone zagadnieniu konstruowania rozprawki<sup>26</sup>. Samej pracy towarzyszyły natomiast ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne widniejące przez cały czas jej trwania na tablicy. Był to z pewnością rodzaj "ściąg", która wyraźnie określała oczekiwania nauczyciela<sup>27</sup>. Ponadto, biorąc pod uwagę fakt, iż przytaczane poprzednio swobodne recenzje powstały prawie w bezpośrednim czasowym sąsiedztwie omawianych klasówek, należałoby, jak się zdaje, stwierdzić przede wszystkim, że uczeń buduje wypowiedzi o tekście zależnie od sytuacji ich tworzenia oraz głównie ze względu na adresata przygotowywanej pracy. Zatem recenzje dzieci skierowane były do dzieci, zawierały więc informacje, które mogły zająć takie właśnie audytorium. Nie o-

znacza to natomiast, iż praca nad kształtowaniem pojęć teoretycznoliterackich nie przyniosła rezultatów. Skorzystanie jednak z ćwiczeń podpowiadanych przez nauczyciela było możliwe tylko w wypadku, gdy uczeń potrafił wykorzystać sugerowane mu narzędzie, gdy je w ogóle znał. Trzeba by raczej powiedzieć, że dzieci bardzo długo nie uznają takiego języka za własny, naturalny sposób mówienia o utworach, chociaż w razie konieczności, przy niewielkiej pomocy, potrafią się nim wcale dobrze posługiwać. Uczeń świetnie rozumie, że czytelnikiem wypracowania klasowego jest nauczyciel, który wystawi cenzurkę. Jego trzeba więc zainteresować i w miarę możliwości zadowolić. Dziecko chce być dobre w tym, co robi. Zarówno w przypadku analizy opowiadania Szaniawskiego, jak i opisów obrazów mamy do czynienia z sytuacjami niejako wymuszającymi na uczniach określony sposób pisania. M. Tyszkowa mówi o nich: "Dziecko w kontakcie z dorosłym [...] stara się [...] w mniejszym lub większym stopniu odgadnąć oczekiwania swego dorosłego partnera czy interlokutora i wyjść mu naprzeciw, modyfikując odpowiednio swoje reakcje i wypowiedzi. Niekiedy zaś - zwłaszcza dzieci starsze - odczuwają wypytywanie jako formę nacisku społecznego ze strony badającego i reagują obronnie"<sup>28</sup>.

Organizując omawiane wyżej sytuacje popadamy w kolizję z zasadą swobody, która z założenia towarzyszyć ma metodzie praktyki pisarskiej. Ale też nie jest to jedyna metoda nauczania, ani panaceum na wszystkie bolączki współczesnej szkoły. Podkreślić należy, iż w żadnym razie nie włączamy przedstawianych wyżej działań w obręb praktyki pisarskiej. Kończąca się tu dygresja im poświęcona prowadzi jednak do wniosków, pozwalających zaproponować technikę zajęć rzeczywiście przystającą do interesującej nas metody; i znów - podobnie jak przy recenzjach - obliczoną na funkcjonalizowanie nabywanych przez dzieci kompetencji czytelniczych.

Dotychczasowe rozważania uwalniają nas bowiem od wątpliwości: "Czy uczeń potrafi dojrzałej niż w cytowanych recenzjach wypowiedzieć się o utworze literackim?" W związku z tym



powstaje pytanie o sposób stworzenia dzieciom motywacji do pogłębiania samodzielnych refleksji na temat czytanych lektur i wyzwalaania autentycznej potrzeby kompetentnego mówienia o literaturze, skoro "recenzenckie godziny" i gazetka aż tak daleko posuniętej konieczności nie wywołują.

Z mego nauczycielskiego doświadczenia wynika, iż uzyskanie interesujących nas tu wypowiedzi jest w pełni możliwe. Podkreślmy jednak raz jeszcze, że "umieć" nie oznacza zwolnienia od wysiłku. "Potrafić" nie jest też równoznaczne z "chcieć". Wątpliwości nie ulega więc fakt, iż na przestrzeni szkoły podstawowej powstawanie zajmujących nas metawypowiedzi należy raczej łączyć ze stosowaniem w nauczaniu jednego z zaleceń profesora Torrance skierowanych pod adresem nauczycieli. Radził on mianowicie: "Stwarzaj sytuacje wymagające twórczego myślenia; stawiaj problemy o trudności stosownej do przygotowania uczniów; o d c z a s u d o c z a s u d a j z a d a n i e w y m a g a j ą c e n a p i ę c i a d o o s t a t n i c h g r a n i c"<sup>29</sup>./podkr. - Z.K./.

W przypadku języka polskiego jako przedmiotu nauczania za takie zadanie uznać można z pewnością przygotowanie przez dzieci samodzielnych referatów na temat własnej lektury. Podjęcie owej pracy musiałoby być naturalnie na omawianym etapie kształcenia równoznaczne z zabawą w podejmowanie roli badaczy tekstów literackich. Cel wysiłkowi nadałoby zaś zorganizowanie konkursu prac dziecięcych, odpowiadającego swego rodzaju sesji naukowej czy - nazwijmy rzecz mniej zobowiązująco - sejmikowi polonistycznemu. Prezentacja referatów na takim spotkaniu oznaczałaby w zasadzie popis umiejętności pod koniec roku szkolnego. Trzeba w tym miejscu podkreślić, iż powodzenie proponowanej tu techniki uzależnione jest jednakże od sejmikowego audytorium, które nie powinno się ograniczać do samych dzieci. Na takie sejmiki należałoby zapraszać przede wszystkim rodziców referentów, nauczycieli innych przedmiotów, uczniów sąsiednich szkół, a także - w miarę możliwości - znawców przedmiotu i wszystkim zapewnić prawo głosu w

dyskusji. Dopiero perspektywa wystąpienia przed taką publicznością skłania dzieci do uruchomienia wszelkich nabytych umiejętności i mobilizuje je do owego popisu. Uczniowie mają szansę przedstawienia na sejmiku swoich zainteresowań i poglądów na literaturę. Udział dorosłego audytorium w ich rozważaniach wyzwała konieczność sprostania partnerom w ewentualnej dyskusji i pomaga do owego partnerstwa dorastać. Sejmiki dostarczają oczywiście naturalnych okazji do posługiwania się rozbudowanym kodem językowym<sup>30</sup>. Dla wielu dzieci są to sytuacje, których nie zapewnia im rodzina.

Przy wyborze tematyki wystąpienia nauczyciel niczego dzieciom nie narzuca, do niczego ich też szczególnie nie obliguje. Nie oznacza to jednak, że odmawia swego udziału, jeśli tylko uczniowie zgłoszą potrzebę rozmowy o interesujących ich zagadnieniach. Rolą jego jest również wstępna lektura przygotowanych referatów i wskazanie w nich miejsc wymagających dodatkowych przemyśleń czy korekty stylistycznej. Rzecz w tym, iż w omawianych sytuacjach dzieci same domagają się pomocy. Przyjrzyjmy się fragmentom referatów, które prezentowani szóstoklasiści przedstawiли na swoim pierwszym sejmiku, zorganizowanym pod hasłem "Nasze lektury i ich bohaterowie".

#### "Odyseja Homera i jej bohater Odyseusz"

[...]

Ja wybrałem sobie za temat epopeję słynnego starożytnego poety greckiego Homera - "Odyseję" i jej głównego bohatera Odyseusza. Jak wszystkim wiadomo, Odyseusz był królem Itaki, jednej z wysp greckich na Morzu Jońskim. Był on bardzo przebiegły i ze swego sprytu był znany w całej Grecji. Kiedy więc Agamemnon organizował wyprawę przeciw Troi, chciał mieć takiego wodza wśród swoich sprzymierzeńców i zwrócił się do Odysa z prośbą, aby i on wziął udział w tej wyprawie. Odyseusz zgodził się na to chętnie i w wielkim stopniu przyczynił się do zdobycia i zburzenia Illionu. Kiedy po zwycięskiej wojnie wsiadał na swe statki w drogę powrotną do ojczyzny, nie spodziewał się, jakie losy i przeżycia czekają go w tej drodze.

[...]

W opisach tych wszystkich przygód Homer pokazuje Odysa przeważnie z dobrej strony. Ze wszystkich niebezpieczeństw wychodzi on zwycięsko w aureoli sławy. Jednak Odyseusza nie można nazwać "bohaterem papierowym" tak, jak na przykład bohaterów książek Juliusza Verna - chociażby dlatego, że w każdej

ze swych przygód ponosił on jakieś straty i za każde swe ocalenie płacił drogą cenę. Raz były nią życia najbliższych przyjaciół i towarzyszy, innym razem wielkie cierpienia czy nadludzkie wręcz wysiłki. Mogłoby się więc wydawać, że Odys jako bohater tego poematu jest ideałem, prawie bogiem /mitologicznym/, wzorem we wszystkim godnym naśladowania. Otóż nie. Homer nie zapomniał bowiem o przedstawieniu również i wad Odyseusza - i to właśnie czyni tę opowieść bardziej wziętą z życia i realną, a samego Odyseusza bohaterem bardziej prawdziwym.

Ogólnie rzecz biorąc, jest on właściwie bohaterem statycznym. [...] Potwierdzają to zresztą słowa jego żony Penelopy [...].

Odyseja, zwana także epopeją Homera, bardzo mi się podobała nie tylko dlatego, że lubię mitologię grecką i że jest pięknie napisana, ale także dlatego, że uważam Odysa za bardzo ciekawą postać, godną bohatera takiego wspaniałego dzieła.

Autorem cytowanej pracy jest ten sam uczeń, który przygotował opis reprodukcji Grottgera i wypowiedź o opowiadaniu J. Szaniawskiego prezentowaną w pierwszej kolejności. Dopiero jego uwagi na temat "Odysei" zdają się jednak odpowiadać rzeczywistym możliwościom dziecka. Opadł w nich cały ów "inteligentki brekekeks", którym nasycona była analiza "Profesora Tutki". Na to miejsce weszły autentyczne zainteresowania i uświadczanie dania im wyrazu. Były one zresztą tak mocne, że przyniosły dwa poetyckie swobodne teksty. Jeden poprzedzający referat i drugi napisany w VII klasie. Przy tym nie można chyba zaprzeczyć, iż referat nosi wyraźne ślady pewnego już doświadczenia w mówieniu o utworze.

A oto małe fragmenty innej, obszernej pracy przedstawionej na omawianym sejmiku. Podobnie, jak wypowiedź o Odyseuszu, wydaje się ona typowa dla tego etapu rozwoju dzieci i dla opisywanego sposobu kształcenia polonistycznych umiejętności.

"Karol May i bohater jego opowiadań Old Shatterhand"  
[...] Old Shatterhanda oceniamy na podstawie jego rozmów z przyjaciółmi i nieprzyjaciółmi oraz na podstawie jego czynów. Wydaje się, że bohater ten rozwija się wraz z rozwojem akcji. Spróbuję więc udowodnić, że Old Shatterhand jest bohaterem dynamicznym. Otóż Old Shatterhand jest już dość obeznany w obyczajach Dzikiego Zachodu, ale nie jest jeszcze tym, czym będzie za miesiąc lub dwa - czyli sławnym westmanem. Prowadzi on więc rozmowę ze swoim przyjacielem Winnetou - wodzem Apaczów - o bogactwie i złocie.

Tu widać wyraźnie, że złoto ma dla niego wielką wartość. Upływa wiele czasu. Old Shatterhand prowadzi jeszcze jedną rozmowę z Winnetou na ten temat i wtedy mówi: ".../ każdy biały ceni wartość mienia, lecz ja nie pożądam martwych skarbów. Prawdziwe szczęście opiera się na skarbach zgromadzonych w sercu".

[...]

Old Shatterhand jest moim ulubionym bohaterem i myślę, że wszyscy czytelnicy książek Karola Maya lubią i jego i Winnetou i innych bohaterów tych książek, chociaż nie zawsze zgadzają się z ich decyzjami.

[...]

Lekturze cytowanych referatów towarzyszyć powinna pa mięć, iż powstały one w okresie, gdy dzieci najchętniej tworzą "opowiadania-fikcje" i kiedy w utworach literackich pasjonuje je głównie przygoda. Stąd bardzo widoczne są miejsca, w których dążenie do zobiektywizowania wypowiedzi kłóci się z emocjonalnym odbiorem tekstu, a pragnienie uogólnienia poddaje się naciskowi szczegółów. Zaznaczyć należy, że zarówno opisane doświadczenia recenzenckie, jak i sejmikowe były kontynuowane przez autorów przedstawionych tu tekstów w ciągu kolejnych lat nauki, a więc jakość tych wypowiedzi rosła. Porównanie jednak wartości zadań powstałych na różnych poziomach edukacji polonistycznej nie interesuje nas w tej chwili, tym bardziej, że omawiane prace zostały w całości opublikowane w układzie, który demonstruje pominięty tu aspekt sprawy<sup>31</sup>.

Metoda praktyki pisarskiej - podkreślmy na zakończenie - korzysta z umiejętności wyćwiczonych za pomocą innych sposobów kształcenia. W jej obrębie chodzi natomiast najbardziej o wyzwolenie różnych typów ekspresji werbalnej i nadanie rzeczywistego sensu każdej z kreowanych wypowiedzi. Realizacja takiego założenia wymaga technik i form zajęć adekwatnych do określonego typu twórczości. W ramach techniki prezentowanej na tym miejscu możliwe jest także redagowanie almanachów poezji, przygotowywanie spotkań młodych twórców, zakładanie klubów dyskusyjnych itp. Każda z tych form wymaga bowiem określonego sposobu mówienia o literaturze, dostarcza do tego naturalnych okazji i zapewnia publiczność. Są to zaś sprawy zasad-

nicze dla omawianego w niniejszej publikacji zagadnienia. Reakcje "odbiorców-świadków" twórczości uświadamiają dzieciom podstawową wartość podejmowanych działań, tj. wskazują na możliwość prezentacji własnej osobowości, swojego widzenia świata, a generalnie porozumiewania się poprzez twórczość. One stwarzają też motywację do kontynuacji wysiłków. Także, gdy idzie o twórcze wypowiedzi na temat lektury, a to jest podstawa do doskonalenia stosownych umiejętności.

### PRZYPISY

1. Wymownych dowodów słuszności takich uwag dostarczają wyniki egzaminów wstępnych na naszą Uczelnię; por. też: Z. U r y g a, Odbiór liryki w klasach maturalnych, Warszawa-Kraków 1982.
2. Zob.: A. D y d u c h o w a, Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, w: Przewodnik metodyczny do nauczania języka polskiego w klasie VI powszechnej szkoły średniej /wersja wstępna/, Uniwersytet Śląski 1980.
3. Nawiązuję do poglądów G.H. Meada. Zob.: G.H. M e a d, Umysł, osobowość i społeczeństwo. Przekł.: Z. Wolińska, Warszawa 1975.
4. E. B a l c e r z a n, Przez znaki, Poznań 1972.
5. Zob.: S. S z u m a n, O sztuce i wychowaniu estetycznym, Warszawa 1962.
6. H. R e a d, Wychowanie przez sztukę. Przek. A. Trojanowska-Kaczmarek, Warszawa-Kraków-Gdańsk 1976, s.6.
7. Posługuję się koncepcją i klasyfikacją zabaw prezentowaną przez R. Caillois. Zob.: R. C a i l l o i s, Ludzie a gry i zabawy. Przekł. A. Tatarkiewicz, w: Żywioł i ład, Warszawa 1973.
8. Zob.: J. Piaget, Studia z psychologii dziecka. Przekł. T. Kołakowska, Warszawa 1966.
9. Por.: J. C i e ś l i k o w s k i, Wielka zabawa, Wrocław-Warszawa-Kraków 1967.
10. Zob.: R. C a i l l o i s. op.cit.
11. Podstawowa bibliografia na temat swobodnego tekstu: C. F r e i n e t, O szkołę ludową. Pisma wybrane. Przekł. H. Semenowicz. Wstęp: A. Lewin, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1976; H. S e m e n o w i c z, Nowoczesna Szkoła

Francuska Technik Freineta, Warszawa 1966; taż: Poetycka twórczość dziecka, Warszawa 1973; R. G l o t o n, C. Cle- ro, Twórcza aktywność dziecka. Przekł. i przed. I Wojnar, Warszawa 1976, s. 244-254; H. F r a n k i e w i c z, Technika swobodnych tekstów jako metoda kształcenia myślenia twórczego, Warszawa 1983; Swoje stanowisko w sprawie swobodnego tekstu prezentowałam w artykule: Swobodny tekst jako podstawa metody praktyki pisarskiej, Oświata i Wychowanie 1982, Nr 17 i uzupełniłam w tekście: Praktyka pisarska jako metoda nauczania. Cz. I. Polonistyka /w druku/. O "zabawie w tworzenie fikcji" piszę w artykule: Praktyka pisarska w procesie wychowania literackiego uczniów starszych klas szkoły podstawowej /tekst złożony do druku w Roczniku WSP Kraków. O niektórych aspektach techniki "ćwiczenia ról..." pisałam w szkicu: Od Siesickiej do Dostojewskiego, w: Literatura w szkole widziana inaczej, pod red. Z. Kłakówny, J. Waligóry, Kraków 1981.

12. E. B a l c e r z a n, op.cit., s. 107-112.
13. Próby przystosowania technik Freineta do warunków polskiej szkoły dotyczą raczej klas młodszych i dlatego zapewne w publikacjach na ten temat nie eksponuje się sprawy modyfikowania i rozwoju twórczości dzieci. Te problemy widać dopiero w starszych klasach. Zob.: V. L o w e n f e l d, Problemy rozwojowe młodzieńczej twórczości artystycznej, w: Wychowanie przez sztukę, pod red. I. Wojnar, Warszawa 1965.
14. Zjawisko takie obserwuje się w wypadku dziecięcej twórczości plastycznej. Zob.: S. P o p e k, Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży, Warszawa 1978.
15. Analiza twórczych prac dzieci na lekcjach może, w moim przekonaniu, służyć kształceniu pojęć teoretycznoliterackich. Dzieje się tak zwłaszcza w trakcie zajęć charakterystycznych dla zabawy w tworzenie fikcji. Komplet jednorodnych prac mogą się z kolei składać na monotematyczne numery gazetek i wówczas redagowanie artykułu wstępnego stanowi powtórkę.
16. Koncepcja gazetki przystającej do pracy metodą praktyki pisarskiej wymaga szerszego omówienia. Tu wspominam jedynie o tych jej elementach, które dotyczą zagadnienia kształcenia umiejętności pisemnego wypowiedzania się na temat lektury.
17. E. B a l c e r z a n, op.cit.
18. Dokładniejszy opis tej formy pracy zob. w: Literatura w szkole widziana inaczej, por. przypis. 11.

19. Zob. A. B a l u c h o w a, Wyobraźni można uczyć, w: Sztuka dla dzieci szkolnych. Teoria-Recepcja-Oddziaływanie, pod red. M. Tyszkowej, Warszawa-Poznań 1979, s.149-162.
20. Zob.: A. D y d u c h o w a, Z. U r y g a, Od zabawy do rozmowy. Podręcznik do ćwiczeń w mówieniu, pisaniu i czytaniu dla klasy IV dziesięcioletniej szkoły średniej. Wyd. wdrożeniowe, Warszawa 1979.
21. Przykłady znajdzie czytelnik w książeczce: Literatura w szkole, zob. przypis 11.
22. Obydwa teksty stanowią drugą redakcję. Podobnie wszystkie inne prace dziecięce cytowane w publikacji.
23. A. D y d u c h o w a, Metoda norm i instrukcji, Oświata i Wychowanie 1982, Nr 17, wersja B.
24. Z. M a ś l i ń s k a - Nowakowa, Analiza obrazu malarzkiego w szkole, w: Z pomocą poloniście, pod red. M. Mite-ry-Dobrowolskiej, Katowice 1965.
25. Skojarzenie jest własnością ucznia. Mały Książę był analizowany na lekcji.
26. Mówię o takich przygotowaniach dokładnie w szkicu: Od Siesickiej do Dostojewskiego, zob. przypis 11.
27. Ćwiczenia te podaję w szkicu: Od Siesickiej do Dostojewskiego, zob. przypis 11.
28. M. T y s z k o w a, Metodologiczne problemy badań nad odbiorem sztuki przez dzieci, w: Sztuka dla dzieci szkolnych pod red. M.Tyszkowej, Warszawa 1979, s.77-78.
29. Cyt. za D. N a k o n e ć z n a, Kształcenie wielostronne stymulujące rozwój uzdolnień, Warszawa 1980, s.204.
30. Zob.: B. B e r n s t e i n, Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia. Przek. K. Biskupski, w: Język i społeczeństwo, pod red. M. Głowińskiego, Warszawa 1980.
31. Prace te opublikowano w zbiorze: Literatura w szkole, zob. przypis 11.